

Tröhler, Daniel

## **Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die 'Geschichten der Pädagogik' in Frankreich und Deutschland nach 1871**

*Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 4, S. 540-554*



Quellenangabe/ Reference:

Tröhler, Daniel: Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die 'Geschichten der Pädagogik' in Frankreich und Deutschland nach 1871 - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 4, S. 540-554 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44727 - DOI: 10.25656/01:4472

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44727>

<https://doi.org/10.25656/01:4472>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Inhaltsverzeichnis

### Essay

*Johannes Bellmann*

Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘ ..... 487

### Thementeil: Pädagogik und die Formierung nationaler Kulturen

*Daniel Tröhler*

Pädagogik und die Formierung nationaler Kulturen.

Einführung in den Thementeil ..... 505

*Rita Casale*

Die italienische Erziehung des bourgeois gentilhomme ..... 508

*Fritz Osterwalder*

Condillacs Rose – Erfahrung als pädagogisches Konzept zwischen

radikalem Sensualismus und religiöser Innerlichkeit ..... 522

*Daniel Tröhler*

Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie.

Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871 ..... 540

### Allgemeiner Teil

*Dominik Gyseler*

Problemfall Neuropädagogik ..... 555

*Gunther Graßhoff/Davina Höblich/Bernhard Stelmaszyk/Heiner Ullrich*

Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse.

Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und

Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen ..... 571

*Stefan Weyers*

Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen  
am Beispiel des Tausches und der Leihe ..... 591

*Besprechungen*

*Wolfgang Beywl*

Harm Kuper: Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung ..... 611

*Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 614

Daniel Tröhler

## Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie

*Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871<sup>1</sup>*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag rekonstruiert die Entstehung und Bedeutung des Genres ‚Geschichte der Pädagogik‘ anhand des Vergleichs zwischen Frankreich und Deutschland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Gegenüberstellung zeigt, wie insbesondere die Lehrbücher dieses Typus eigens für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgebaut wurden, um angehende Lehrkräfte moralisch zu unterweisen, wobei diese Moral im Wesentlichen politisch, d.h. jeweils national konnotiert war. Das in Deutschland entwickelte nationale historiographische Muster – linearer Fortschritt der Menschheit (auch) dank der Pädagogik und Vollendung in der Nation – vermochte wohl die nationale Grenze nach Frankreich zu überschreiten, wobei das Personal durch eigene Exponenten der Bildungsgeschichte und die evangelische Fortschrittsidee durch eine rationalistische bzw. säkular-calvinistische ersetzt wurden. Am Schluss wird die Frage erörtert, welche Berechtigung das Genre ‚Geschichte der Pädagogik‘ vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung der Diskussion noch haben kann.

Der in den letzten zehn Jahren immer stärker werdende Ruf nach „Internationalisierung“ der Forschung ist nicht nur an ein opportunistisches Anpassen an Globalisierungsphänomene geknüpft, wie einige monieren,<sup>2</sup> und auch nicht nur eine notwendige Verbesserung derjenigen Forschungsrichtung, die sich „Vergleichende Pädagogik“ nennt. „Internationalisierung“ ist keine Anpassung an eine ökonomische Semantik, ebenso wenig der Verweis auf eine Teildisziplin der Pädagogik, sondern meint ein methodisches Vorgehen, das sich aus der Notwendigkeit ergibt, die nationalen und nationalistischen Wurzeln unserer Pädagogik zu überwinden – dadurch ist diese Methode im Wesentlichen auch historisch. Die Problematik heutiger pädagogischer Reflexionen liegt unter anderem auch darin, dass diese noch immer die Insignien des späten 18. und vor allem des 19. Jahrhunderts tragen, als die je eigenen Nationen zu obersten Identifikationsobjekten der Menschen wurden – wobei die Blüte dieses Nationalismus sich bekanntlich in der nationalistischen Publizistik zu Beginn des Ersten Weltkrieges finden lässt, die von der Intelligenzija der beteiligten Nationen kräftig unterstützt wurde.

- 1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der wissenschaftlichen Tagung: „Pädagogische Übergänge. Konzeptionen und die historischen Konzepte gesellschaftlicher Erziehung im Kontrast von Frankreich und Deutschland“ vom 9. bis 12. September 2004 im Musée Oberlin, Waldersbach, Elsass (F).
- 2 Genau betrachtet, fördert die Globalisierung nicht die Internationalisierung, sondern das Gegenteil: Sie heizt den Wettkampf der Nationalökonomien an – ein Phänomen, dass, beschränkt auf die westliche Welt, schon um 1900 erkennbar ist und komparatistische Bildungsevaluationen sowie Systeminnovationen (Berufsbildung) zur Folge hatte.

Ich möchte im Folgenden anhand des Beispiels ‚pädagogische Historiographie‘ zeigen, welche Rolle die Pädagogik im Rahmen der Nationalisierung gespielt hat. Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ hatten in diesem Prozess insofern eine besondere Bedeutung, weil sie zwei bisher eher vage miteinander verbundene ‚Diskurse‘ vermengen konnten, nämlich die moralisierte Semantik der Pädagogik auf der einen und die nationalpädagogische Intention der Geschichtswissenschaften im 19. Jahrhundert auf der anderen Seite. Hinter den ‚Geschichten der Pädagogik‘ versteckten sich moralisierte Nationalpädagogiken, die gezielt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschrieben wurden und die vor diesem Hintergrund primär pädagogischen – und nicht wissenschaftlichen – Charakter hatten. Wenn man Thomas Kuhns Theorie des Paradigmenwechsels (1962) auf die Pädagogik anwenden möchte, dann waren die ‚Geschichten der Pädagogik‘ *pedagogic vehicles*, Lehrbücher also, die dem Paradigmenwechsel – nationale Superiorität anstelle der transnationalen *république des lettres* – nachhaltig zum Durchbruch verhelfen bzw. ihn legitimieren sollten.

Interessanterweise ist dieses Phänomen selbst nicht auf eine bestimmte Nation beschränkt. Wir finden es sowohl in Frankreich als auch in Deutschland, und es ist kein Zufall, dass die pädagogische Geschichtsschreibung in Deutschland 1806 nach den Niederlagen gegen die französischen Truppen begann, sich dann im Kontext vermeintlicher nationaler Bedrohung durch liberale Strömungen um 1848 in ihrer Grundstruktur kodifizierte und sich mit der Reichsgründung 1871 auf breiter Basis etablierte. Und genau in dieser Zeit, dem Ende des deutsch-französischen Krieges, fanden in Frankreich intensive Bemühungen zur Entwicklung einer eigenen Geschichte der Pädagogik statt. Die Früchte dieser Anstrengungen wurden erstmals Ende der 1870er-Jahre sichtbar; auf breiter Ebene setzten sie sich dann in den 1880er-Jahren durch.

## 1. Der Beginn der Französischen Geschichtsschreibung: Gabriel Compayré 1879

1879 erschien in Paris ein zweibändiges Werk mit dem Titel *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le Seizième Siècle*, das insgesamt fast 1000 Seiten umfasste. Der Autor Gabriel Compayré hatte zu diesem Zeitpunkt einen Lehrstuhl an der Universität von Toulouse inne und war mit der englischen Philosophie bestens vertraut. Als ein bekennender Republikaner setzte er sich für die Laisierung des französischen Unterrichtswesens ein.

Im Vorwort zur *Histoire Critique* schreibt er, der Sinn seiner historischen Abhandlung liege im Auffinden unvergänglicher Wahrheiten („*vérités durables*“), um diese für eine pädagogische Theorie fruchtbar zu machen (Compayré 1879, S. I). Schon im zweiten Abschnitt wird deutlich, dass dieser Versuch auch eine Polemik beinhaltet, nämlich gegen Deutschland: „*Ne laissons pas croire que la pédagogie soit la propriété exclusive de l'Allemagne*“ (a.a.O.). Zwar seien die Nachbarn in Sachen Volkserziehung weiter fortgeschritten als die Franzosen – Compayré nennt Fröbel und Pestalozzi –, aber Frankreich sei in der „*instruction moyenne*“, der „*culture générale*“, deren Grundlage

Montaigne gelegt habe und die von Port-Royal weiterentwickelt worden sei, unvergleichlich besser – ganz abgesehen von Fragen der Erziehung der Frauen. Obgleich sich die Franzosen noch mit dem Wort *pédagogue* schwer täten, sei unzweideutig klar, „la chose, sinon le mot, est éminemment française“ (S. III). Seit Montaigne seine *Essais* veröffentlicht habe, existiere in Frankreich eine Pädagogik des gesunden Menschenverstandes, die nur durch eine noch zu schaffende wissenschaftliche Pädagogik abgelöst bzw. vollendet werden könne.

Weil die Erziehung immer gewissermaßen die Vergangenheit zusammenfasse und gleichzeitig auch die Zukunft vorbestimme, diene eine Geschichte dieser Disziplin gleichzeitig der Erforschung der Tiefe der nationalen Seele und der Zukunft der eigenen Nation. Da die eigene, d.h. französische, Vergangenheit mit derart eminenten Quellen gesegnet sei, gehe es zunächst darum, diese historischen Schätze zu bergen. Compayré bestimmt anhand weniger Beispiele den Standpunkt, von dem aus er diese historische Evaluation vornimmt; es ist der des liberalen Neu-Augustinismus bzw. des Anti-Jesuitismus: Die Primarschule sei bereits während der Französischen Revolution projiziert und die allgemeine Schulpflicht, die heute gefordert werde, schon in den Generalständen 1560 formuliert worden. Der laizistische Geist, der die Erziehung als nationale Angelegenheit betrachtet, stamme von La Chalotais, während die heutigen Methoden letztlich auf Port-Royal und Rousseau zurückgingen (S. VIff.). Die Evaluation dieser historischen Quellen, das wird am Schluss der Einleitung deutlich, vollzieht sich im Rahmen der sich etablierenden Psychologie. „C'est en les confrontant avec les principes psychologiques déjà établis qu'il convient de juger les doctrines d'éducation“ (S. XII), und nach dieser psychologischen Validierung könnten dann die sozialen Dimensionen der Pädagogik diskutiert werden (S. XIII).

In seinem Vorwort verweist Compayré stolz auf den Umstand, dass der Text seines nun vorliegenden Buches bereits den ersten Preis eines Preisausschreibens gewonnen hatte, das zehn Jahre zuvor (1869) ausgeschrieben worden war – nicht zufälligerweise ein Jahr, nachdem die Spannungen zwischen Preußen und Frankreich in Hinsicht auf den spanischen Thron, der durch die spanische Revolution frei geworden war, begonnen hatten. Der Ausgangspunkt dieses von der *Académie des Sciences morales et politiques* initiierten Preisausschreibens war die Beurteilung einer zu starken Orientierung der pädagogischen Reflexion an den „nations étrangères“ und das damit verbundene Vergessen der „tradition de notre histoire“, bisweilen gar des „génie national“ (Gréard 1877, S. 345f.). Denn was die Griechen zur Pädagogik beigetragen hätten, so die Organisatoren des Preisausschreibens, sei zunächst bei Rabelais und Montaigne wieder aufgetaucht, die deswegen zu den Gründern der gesamten modernen Pädagogik gehörten. Insofern lasse sich die Pädagogik der Deutschen auf Rousseau und dieser auf die Großen der französischen Renaissance zurückführen. Die Organisatoren vergaßen nicht, daran zu erinnern, dass Rabelais *vor* Bacon gelebt bzw. publiziert habe, Nicole *vor* Comenius, La Chalotais *vor* Pestalozzi und dass die beste Methode, „la méthode socratique“, auf die sich die Deutschen so gerne berief, zuerst von Ramus, dann von Montaigne und Nicole ausgearbeitet worden sei (S. 350ff.). Letztlich, so betonen die Organisatoren des Preisausschreibens, zeige die Geschichte der französischen Pädagogik eine er-

staunliche Ausgeglichenheit zwischen den deutschen Realschulen und dem humanistischen Ideal, das (wiederum) durch Montaigne und Rabelais eingeführt und von den Jansenisten weiterentwickelt worden sei (S. 354ff.). Offensichtlich hatte Compayré mit seiner Schrift den in der Preisfrage formulierten Desideraten am besten entsprochen, aber die historischen Entwicklungen sollten schon bald eine weitere Geschichte der Pädagogik erforderlich machen, die nicht nur auf Frankreich bezogen bleiben, sondern räumlich und zeitlich weit umfassender und für die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte besser geeignet sein sollte.

## 2. ‚Geschichten der Pädagogik‘ und nationalpädagogische Frontstellungen nach 1870

Die Dominanz der deutschen Pädagogik – die sich meist unter der Einverleibung von Pestalozzi vollzog – war in den ersten zwei Dritteln des 19. Jahrhunderts tatsächlich erdrückend. Der Engländer Robert Herbert Quick etwa, der 1868 seine einflussreichen *Essays on Educational Reformers*<sup>3</sup> publizierte, klagte: „I have found that on the history of Education, not only good books, but all books are in German, or some other foreign language“ (Quick [1868]1874, S. iv). Und der Autor, der ebenfalls 1868 die allererste französischsprachige Geschichte der Pädagogik verfasst hatte, der Westschweizer Jules Paroz, schrieb zu seinen Quellen: „Les matériaux qui m’ont servi dans la composition de cet ouvrage, m’ont été fournis en grande partie par la littérature pédagogique allemande“ (Paroz 1868/1869, S. 4). Die Überlegenheit der deutschen pädagogischen Historiographie war derart etabliert, dass sich national motivierte ‚Konkurrenzprodukte‘ im Ausland am dominanten Muster abarbeiten mussten, was wiederum zu einem kaum intendierten, aber folgenreichen mentalen Import von Denkstrukturen bzw. historiographischen Paradigmen führte und den Typus ‚Geschichte der Pädagogik‘ im europäischen und amerikanischen Raum etablierte.

Dieses Genre war in Deutschland seit Karl von Raumers vierbändigem *Ceuvre* (4 Teile, 1843-1854) geläufig<sup>4</sup> und hatte in den 1860er-Jahren einige Nachahmer gefunden, auf die sich etwa Quick oder Paroz stützten. Aber erst die Kriege gegen Österreich

3 Die erste Ausgabe erschien 1868 in London, 1874 folgte ein Raubdruck in Cincinnati, und 1890 wurde eine reformpädagogisch überarbeitete Version publiziert.

4 Raumers Werk hatte Vorläufer, so die Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste, die als zweite Abteilung des ersten Bandes von Friedrich Heinrich Christian Hermann Schwarz’ Erziehungslehre 1813 und umgearbeitet als separater Band 1829 erschien, dann Agathon Niemeyers Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bis auf die neuesten Zeiten (1835, 2. Auflage 1837) oder Friedrich Cramers nie über das Altertum hinausgekommene Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung (1. Band 1832, 2. Band 1838). Raumers Werk war aber ungemein viel populärer; schon während der Arbeit an den weiteren Bänden der ersten Ausgabe erschienen von den bereits erschienenen Bänden Zweitaufgaben. 1858 erschien die dritte Auflage, 1872-1874 die vierte, 1877-1880 die fünfte, 1889 die sechste. Weitere Ausgaben lassen sich 1897-1898 und 1907-1912 nachweisen.

und Frankreich bzw. die Reichsgründung 1871 wurden für die Produktion der ‚Geschichten der Pädagogik‘ zu hochpotenten Düngemitteln. Nicht zuletzt mit den Reparationszahlungen Frankreichs wurde in Deutschland ein moderneres Schulwesen aufgebaut, das mehr und besser ausgebildete Lehrer benötigte, die wiederum nationalmoralisch gefestigt sein sollten, damit das Deutsche Reich unter der Führung Preußens auch im Inneren stabilisiert werden konnte. Als zweckmäßiges Mittel in der Lehrerbildung erwies sich die ‚Geschichte der Pädagogik‘, die als wichtiges Schulfach über Lehrmittel gesteuert werden sollte. Innerhalb von drei Jahren – also einige Jahre, bevor Compayré sein Werk veröffentlichte – erschienen in Deutschland gleich vier verschiedene neue ‚Geschichten der Pädagogik‘, die allesamt hohe Auflagenzahlen erzielten:

- 1871 von Friedrich Dittes: *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: für dt. Volksschullehrer*, die bis 1903 elfmal neu aufgelegt wurde und 1879 auch in französischer Sprache erschien – allerdings nicht in Frankreich, sondern bezeichnenderweise in Genf;
- 1872 von Lorenz Kellner: *Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes mit verwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen*, die bis 1899 elfmal neu aufgelegt wurde;
- 1873 von Joseph Kehrein: *Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: für Zöglinge der Lehrerseminare und zur Vorbereitung auf die Allg. Bestimmungen angeordneten Prüfungen*, der bis 1922 sechzehnmal neu aufgelegt wurde;
- im selben Jahr der absolute Bestseller unter den Geschichtsschreibungen, die *Geschichte der Pädagogik, in Vorbildern und Bildern* von August Schorn, die 1922 zum zweiunddreißigsten Mal neu aufgelegt wurde.

Schon eine oberflächliche Analyse zeigt bei diesen ‚Geschichten der Pädagogik‘ ein bestimmtes Muster. Als erstes untersuche ich das ausgewählte Personal der Geschichten. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass Personennamen im Inhaltsverzeichnis immer nur dann auftauchen, wenn dieser Person auch eine wirklich wichtige Rolle zugeschrieben wird – die statistisch verfälschende Berücksichtigung von häufigen Namensnennungen innerhalb des Textes wird so umgangen (vgl. Abb. 1).

Der Bestseller dieser Geschichtsschreibungen von August Schorn enthält in den verschiedenen Kapitelüberschriften insgesamt 29 Namen. 18 davon (62%) sind deutsche Namen, 8 (27%) stammen aus der Antike. Ausgewogener scheint die Geschichtsschreibung von Friedrich Dittes: Von den 20 Nennungen sind nur 9 deutscher Provenienz (45%); 30% der Nennungen aber, d.h. 6 Personen, stammen aus der Antike.<sup>5</sup> Diese Zahlen finden ihre Bestätigung auch in der Ausgabe von Kellner, wo 66% der Namen deutsch sind und 14% aus der Antike stammen, oder von Kehrein (67% deutsche Autoren). Frauen werden generell keine genannt.

5 Lässt man in beiden Fällen die Antike weg, wird das Bild deutlicher und etwas angeglichen: Bei Schorn wären fast 86% der genannten Autoren deutscher Provenienz, bei Dittes gut 65% der Nennungen.



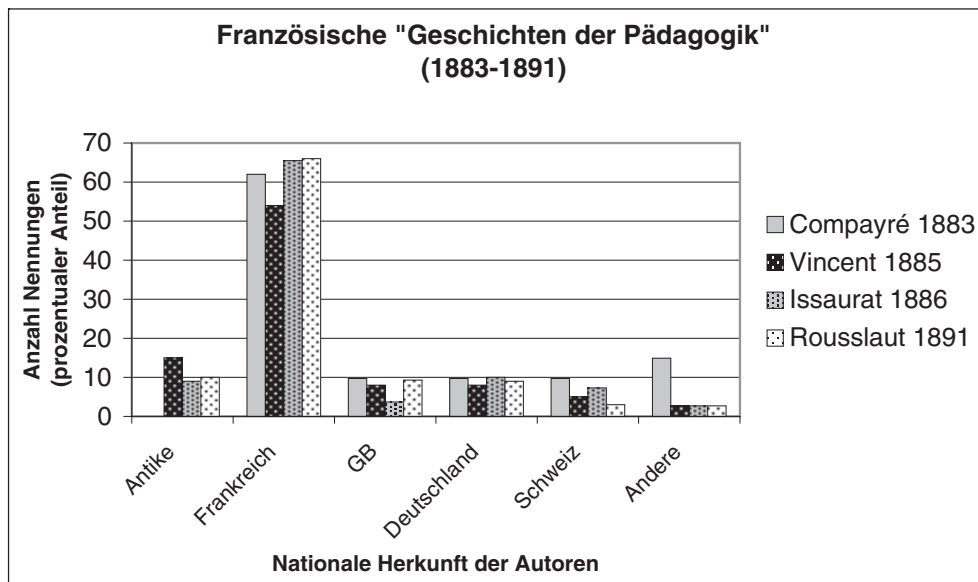


Abb. 1

Frankreichs Bemühungen nach dem verlorenen Krieg<sup>6</sup> um die Einrichtung einer Nationalpädagogik zeigen erstaunliche Parallelen zu Deutschland auf, allerdings mit einer rund zehnjährigen Verspätung.<sup>7</sup> Erst in den 1880er-Jahren wurden eigene Pädagogik-Lehrstühle geschaffen, die ausschließlich der Lehrerbildung dienten, und es wurden

- 6 Die Niederlage bei Sedan am 1. September 1870 leitete das Ende des 1851 durch einen Staatsstreich zur Macht gelangten Kaisers Napoléon III. ein. Nach schwierigen innenpolitischen Querelen, in denen sich katholisch-konservative Monarchisten und liberale Republikaner (viele davon Protestanten) gegenüberstanden, siegten letztere knapp und stabilisierten mit der Verfassung 1875 die Dritte Republik Frankreichs, die bis 1940 dauerte und die Basis für das heutige Frankreich bereitstellte. Die vollständige Trennung von Staat und Kirche (Laizität) wurde 1905 offiziell verabschiedet; im Schulbereich wurde sie aber schon vorher durchgesetzt (vgl. Fußnote 7). Paradoxierteilweise wurde Deutschland durch den Sieg über das Französische Kaiserreich selber ein Kaiserreich, während sich das geschlagene Kaiserreich Frankreich zur modernen, liberalen Republik entwickelte, deren Exponenten sich nach dem Vorbild der Französischen Revolution als Verwirklicher einer zivilen und vernünftig-moralischen Gesellschaft in Frankreich und der Welt verstanden. Die politischen und ökonomischen Schwierigkeiten Frankreichs nach der Niederlage 1870/71 erklären auch die gut zehnjährige ‚Verspätung‘ gegenüber Deutschland im Aufbau eines neuen Systems der Lehrerbildung.
- 7 Entscheidend war das vom republikanisch gesinnten Bildungsminister Jules Ferry forcierte neue laizistische Schulgesetz von 1882, das die Schulen flächendeckend verstaatlichte und eine neue Lehrerbildung zur Folge hatte, wofür die Pädagogik „akademisiert“ wurde. Da mit der Gesetzgebung vor allem einem politischen Desiderat Rechnung getragen wurde, blieben die inhaltlichen Fragen zu wenig berücksichtigt. Laizismus, Republikanismus und französischer Nationalismus vermischten sich in der Folge. Bald schon wurde versucht, die Eigenständigkeit französischer Pädagogik durch eine psychologische (Compayré) oder soziologische Basis (Durkheim) zu behaupten.

(auch hier) Lehrmittel benötigt, die der national-moralischen Stärkung der angehenden Lehrkräfte dienen sollten. Mit dem Gesetz von 1882 wurde die rechtliche Grundlage für die neue Lehrerbildung gelegt, und in der Folge entstanden verschiedene ‚Geschichten der Pädagogik‘, wobei die erste von Compayré auch die erfolgreichste war. Nur vier Jahre nach seiner monumentalen *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le Seizième Siècle* erschien 1883 die *Histoire de la Pédagogie*, die die Zeit von der Antike bis zur Gegenwart umfasste, 1917 in 28. Auflage erschien und von der eine undatierte 33. Auflage nachgewiesen ist (vgl. Abb. 2).

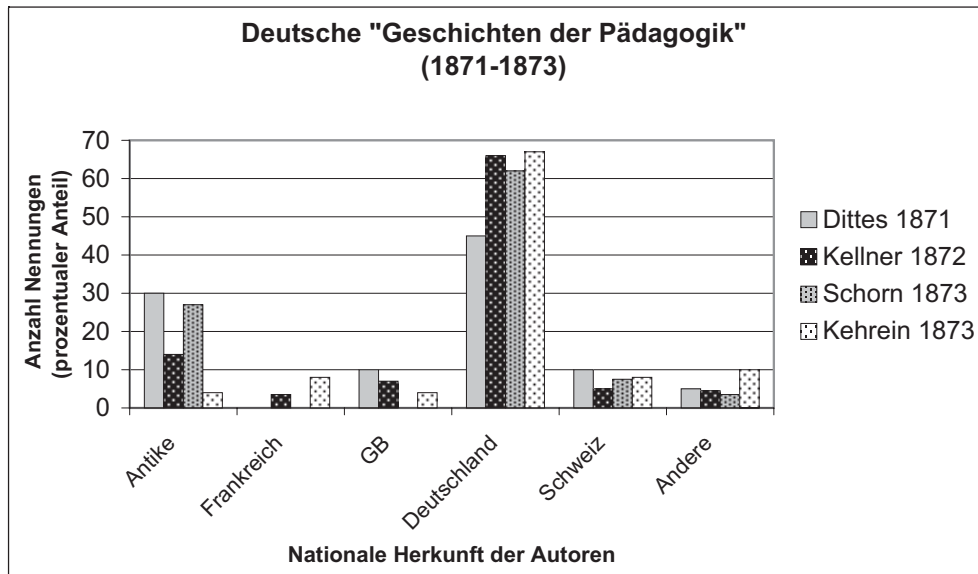


Abb. 2

Von den 31 Namensnennungen stammen 62% aus Frankreich, ähnlich wie in Rousselots *Pédagogie Historique* (1891), in der von 129 genannten Personen 85 Franzosen sind (66%) sowie in Cyprien Issaraurats *La Pédagogie son Evolution et son Histoire* aus dem Jahre 1886 (65,5%); etwas ausgewogener ist Pierre Vincencts *Histoire de la Pédagogie* aus dem Jahre 1885: Hier sind „bloß“ 54% der Autorinnen und Autoren Franzosen.

Fasst man die Namensstatistik dieser nationalen Geschichtsschreibungen zusammen, so ergibt sich ein erstaunliches Bild, nämlich dass sich die prozentualen Verteilungen in den französischen Historiographien zu den deutschen analog verhalten: *Strukturell* ist der Gegensatz zwischen der deutschen und französischen Historiographie also wesentlich geringer als intendiert.

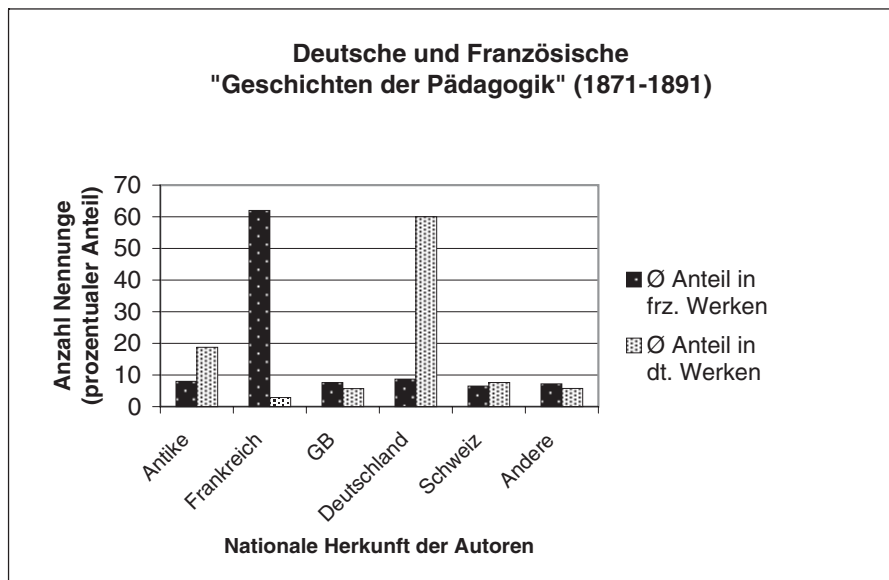


Abb. 3

### 3. Die Paradoxie der Dominanz von Paradigmen

Die Daten in Abb. 3 zeigen, wie die national orientierten Geschichten der Pädagogik *gegeneinander* verfasst worden sind, dass sich aber die Struktur der Geschichtsschreibung als solche nicht änderte. Die Franzosen übernahmen die Art, wie die Deutschen nationale Superiorität konstruiert hatten, und wechselten gewissermaßen das Personal bzw. deren Nationalität aus.<sup>8</sup>

Auch in den Vorworten der Geschichtsschreibungen zeigt sich ein ähnliches Bild, wobei ich mich zunächst vorwiegend an den beiden frühesten Elaboraten nach dem deutsch-französischen Krieg orientiere, an Compayrés *Histoire de la Pédagogie* (1883) und Friedrich Dittes' *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* (1871). Nebst den Ähnlichkeiten in der Zitation der jeweils „eigenen“ Autoren finden sich weitere drei zentrale Übereinstimmungen:

- Die Bücher geben sich beide explizit als Lehrbücher aus, als Werke, die im Fach „Geschichte der Pädagogik“ in der Lehrerbildung verwendet werden sollen. Bei Dittes wird dies im Zusammenhang der Grenzen von geschichtlichen Darstellungen der Pädagogik erwähnt, die im Fall von Lehrbüchern noch markanter seien (Dittes 1871,

<sup>8</sup> Und es ist amüsant, zu sehen, wie die Franzosen aus Rousseau einen Franzosen und die Deutschen aus Pestalozzi einen Deutschen machen.

S. 7), während Compayré lakonisch auf das Curriculum der Ausbildung der Volksschullehrer verweist und den einschlägigen Paragraphen zitiert (Compayré 1883/1901, S. XIII).

- In der festen Überzeugung, die Lehrerbildung sei nicht genuin akademisch, fokussieren beide Autoren auf den praktisch-moralischen Nutzen dieser Geschichtsschreibungen für die angehenden Lehrer. Geschichte der Pädagogik soll man nicht, so Compayré, nur aus einem „esprit d’érudition“ studieren, sondern aus praktischen Gründen, „afin d’y rechercher les vérités durables“ (S. XIV). Doch dieser intellektuelle Nutzen ist Compayré nicht genug: „Croit-on qu’il soit inutile, pour encourager les efforts de nos instituteurs et de nos institutrices, de leur présenter ces beaux modèles de vertus pédagogiques qui s’appellent Comenius, Rolin, Pestalozzi? Le maître qui reprend chaque jour sa lourde tâche, ne sera-t-il pas réconforté et soutenue, n’entrera-t-il pas meilleur et plus fort dans sa classe, où l’attend tant de difficultés et tant de travaux...?“ (S. XV). In vergleichbarer Weise will auch Dittes einen moralisch-praktischen Nutzen aus der Geschichte der Pädagogik ziehen: „Das Verweilen in derselben erfüllt den Lehrer und Erzieher mit Liebe und Begeisterung für einen Beruf, dem durch glorreiche Koryphäen Adel und Weihe verliehen ist; mit jenen Ideen, in denen alle Menschenbildung ihre Zielpunkte erkennen muss; mit den schönsten Vorbildern der Ausdauer und Selbstverleugnung im Dienste der Civilisation“ (S. 9f.).
- Dieses Argument, das die Kopplung von Zivilisationsfortschritt und Entwicklung der Pädagogik beinhaltet, führt zum dritten vergleichbaren Punkt. Geschichte der Pädagogik hat einen Anfangspunkt und führt auf ein Ziel hin, das in der eigenen Gegenwart bzw. in unmittelbarer Zukunft dieser Gegenwart liegt. Beide Geschichten argumentieren daher chronologisch, wobei von Epochen ausgegangen wird. Compayré differenziert klassisch Antike, Mittelalter, Renaissance und Moderne, während Dittes die „alten Völker“ von den „Deutschen“ unterscheidet, letztere noch in fünf Abschnitte einteilt, die ersten zwei vor, die letzten drei nach Luther. Diese Epochen werden nach Compayré von „grands figures“ (S. XIII) repräsentiert, oder, wie Dittes es ausdrückt, von „bahnbrechenden Führern des Menschengeschlechts“ (S. 9). Es gibt auch nicht Geschichten der Pädagogik, sondern *die* Geschichte, die letztlich mit dem kulturellen Fortschritt gleichgesetzt wird – wobei die nationale Verortung dieses Fortschritts in einem Fall Deutschland, im anderen Fall Frankreich ist. Immerhin ist der französischen Geschichtsschreibung zu attestieren, dass sie die englischen und amerikanischen Diskussionen des 19. Jahrhunderts würdigt, während ‚ausländische‘ Erfahrungen in Deutschland auf die so genannte Bell- und Lancaster-Methode reduziert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde liegt das Paradox im Umstand, dass in Frankreich der anti-germanische und pro-frankophone Impetus der ‚Geschichten der Pädagogik‘ zwar im Wesentlichen das Personal der Geschichtsschreibung ersetzte, um im Sinne des Nationalismus die eigene nationale Dominanz manifest machen zu können, das Genre der Geschichtsschreibung davon aber kaum betroffen war: Die Franzosen schrieben in

der im Wesentlichen in Deutschland entwickelten national(istisch)en Form pädagogischer Geschichte mit französischen Akteuren – und: mit anderem religiösen Hintergrund.

#### 4. Sieg über die Natur oder Erlösung von der Natur?

Interpretieren wir das Genre der Geschichtsschreibung als Diskurs, und dafür gibt es gute Gründe, erkennen wir die Macht von Diskursen, die, wie Foucault bereits aufzeigte, nicht leicht zu durchbrechen sind. Allerdings darf man die Möglichkeiten der – unbewussten – Subversion nicht übersehen; nationale Historiographie entspricht nicht nur einem vermeintlich ‚reinen‘ Typus Historiographie, sondern auch dem Nationalismus. Denn die *Sprachen* der Geschichtsschreibungen in Deutschland und Frankreich sind, bei aller architektonischen, nationaleuphorischen und pädagogischen Vergleichbarkeit, dennoch unterschiedlich. Das wird besonders deutlich an der Art und Weise, wie der Fortschritt, der ja u.a. auf die Pädagogik zurückgeführt wird, gedeutet wird. Compayré versteht die Geschichte als „montrer le progrès de la pédagogie s'élevant peu à peu de l'instinct à la réflexion, de la nature à l'art“. Sie sei in der Lage, „de nous révéler ce beau spectacle d'une humanité sans cesse grandissante“ (S. XIII). Der Fortschritt, der sich aus der Geschichte ergibt, muss am Schluss mit einer noch zu etablierenden „Science de l'éducation“ ausgewertet werden (vgl. Charbonnel 1999). Die Schlusspassagen seiner *Histoire de la Pédagogie* zeigen, wie Compayré sich diesen Fortschritt vorstellt. In Ablehnung von Hoffnungen auf eine falsch verstandene Evolutionslehre, die Übermenschen in Aussicht stellt, glaubt Compayré an die Kraft einer richtigen Erziehung. Der Fortschritt der Menschheit ergebe sich aus einer vernünftigen Reflexion über eine angemessene Erziehung, die umfassender, vollständiger, ernsthafter und freiheitlicher sei als alles Bisherige. Die einzige Bedingung sei, diese auf eine empirische Psychologie zu gründen, damit eine *science de l'éducation* entstehe, die, gestützt auf die historischen Beispiele, in der Lage sei, eine Theorie der Erziehung zu formulieren: „C'est que la psychologie de l'enfant soit faite et bien faite, et que la réflexion fasse sortir de cette psychologie une fois établie toutes les conséquences qu'elle comporte“ (S. 484).

Welchen Gewinn wir aus der Lektüre von Eingangs- und Schlusspassagen haben können, hat uns Hayden White mehrfach demonstriert. Nehmen wir den Satzsatz von Dittes' Geschichtsschreibung, verstehen wir, warum: Trotz aller Ähnlichkeit, die sich paradoxerweise aus der nationalen Gegnerschaft ergeben hatte, lässt dieser Satzsatz erkennen, wie unterschiedlich Compayré und Dittes denken. Der letzte Abschnitt von Dittes lautet: „Noch sind nirgends alle Hauptforderungen der Pädagogik gesetzlich anerkannt, und noch steht manche als nothwendig anerkannte Reform bloß auf dem Papiere. Aber vergleichen wir die Gegenwart mit der Vergangenheit, so dürfen wir uns der errungenen Fortschritte von Herzen freuen. ... Die pädagogische Wissenschaft und Kunst ist genügend fortgeschritten, nicht um auszuruhen, wohl aber um ihre Mission erfüllen zu können.“ (S. 216) Die christliche Erlösungs-Semantik, die hier auftaucht, ist nicht zufällig. Schorns Buch etwa endet mit den Worten: „Möge in den neuen, nun

schon bewährten Bahnen die Schule des Vaterlandes, deren Aufgabe stets im Wachsen bleibt, unter Gottes Segen bleiben“ (Schorn 1873, S. 361). Und Kellners Geschichte der Pädagogik endet mit dem Aufruf: „Wer die Weckung, Hebung und Vertiefung des religiösen Sinnes aus dem Programme der Erziehung fortlässt, wer sie nicht geradezu mit Entschiedenheit und in vollem Bewusstsein der bestehenden Gegensätze an die Spitze stellt, dem mögen Menschen und Umstände so günstig sein, wie sie wollen, er wird wahrhaft Erspriessliches, Gott Wohlgefälliges und Dauerndes doch nicht erreichen. Das ist und bleibt die Moral der Erziehungsgeschichte!“ (Kellner 1872, S. 261). Zum Vergleich die Schlusspassage von Issaurat: „Or, l'esprit de l'enseignement qui doit régner dans l'instruction nationale, dans les établissements de l'État, celui, le seul, qui répond aux nécessités de notre époque, pour répéter les expression d'un universitaire, aux besoins qui réclament chaque jour une plus large satisfaction, c'est l'esprit de la science dans sa plus haute acception ... de la science absolument laïque, c'est-à-dire matérialiste“ (Issaurat 1886, S. 493f.).

Unschwer lässt sich somit die These formulieren, dass die deutschen Geschichtsschreibungen den lutherischen Erlösungsvorstellungen folgten (das gilt auch für den katholischen Kellner!), während die Franzosen streng laizistisch argumentieren oder sich – was zum Laizismus kein Widerspruch zu sein braucht – der neo-augustinischen, d.h. jansenistischen und calvinistischen Kärnerarbeit folgend,<sup>9</sup> an der Natur orientierten, die allerdings nicht mehr als sündig verstanden wurde. Das Resultat der Entwicklung scheint damit – wie in der Geschichtsphilosophie Condorcets (1794),<sup>10</sup> der in der fran-

9 Die entscheidenden Anstrengungen zur Etablierung einer akademischen Pädagogik zugunsten der Lehrerbildung in Frankreich begannen nicht zufälligerweise in Bordeaux, einer ehemaligen Hochburg des französischen Protestantismus. Alle bildungspolitischen Exponenten waren sowohl protestantisch als auch republikanisch, d.h. in der Schulpolitik streng laizistisch (vgl. Gautherin 2002, S. 18ff.). Emile Durkheim begann 1887 in diesem Kontext in Bordeaux seine akademische Karriere, bevor er 1902 nach Paris wechselte. Zwischen 1883 und 1888 wurden zum Zwecke der Lehrerbildung an folgenden Universitäten „Science de l'Éducation“ oder „Pédagogie“ eingeführt: Paris, Bordeaux, Lyon, Montpellier, Nancy, Toulouse, Douai, Lille.

10 Condorcet (1743-1794) war einer der entscheidenden Schulpolitiker der Französischen Republik, der die Schule im Wesentlichen auf Rationalität, Wissen und rationale Öffentlichkeit gründen wollte. Vor der politischen Realisierung der Reformpläne musste Condorcet nach der Machtübernahme durch die Jakobiner 1792 fliehen. Im Untergrund schrieb er seine optimistische Geschichtsphilosophie *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, die in seinem Todesjahr 1794 erschien. Bereits 1795 erschien eine englische Übersetzung in London unter dem Titel *Outlines of an historical view of the progress of the human mind*; in Amerika erschien sie 1796 in Baltimore und New York. Für viele Schulreformer im Frankreich des 19. Jahrhunderts blieb Condorcet der relevante Theoretiker, weil er für eine laizistische Schule votierte, die auch vom Staat weitgehend autonom, d.h. nur von der rationalen Öffentlichkeit kontrolliert werden sollte – eine Idee, die in den USA und in der Schweiz realisiert wurde. Mit diesen beiden Forderungen war er für die französische Diskussion nach der Niederlage gegen die Deutschen 1871 auch die ideale historische Figur, die sich den im pädagogischen Diskurs dominanten Deutschen, welche eine säkulare Wendung nie wirklich vollzogen hatten, entgegensetzen ließ; vor allem für die sich in der Minderheit befindlichen französischen Protestanten.

zösischen Geschichtsschreibung der Pädagogik einen außerordentlichen Platz einnimmt – vorgezeichnet, nämlich Vernunft und Moral durch öffentliche Bildung, während in Deutschland idealistische Geschichtsphilosophien wie jene Hegels, allerdings national zurückgebunden, durchscheinen: Erlösung durch den deutschen Geist – und das zum Wohle der gesamten Welt.

Dieser unterschiedliche ideologische Hintergrund sollte, wenig überraschend, bei Ausbruch des Ersten Weltkrieges, der eine Mischung von Krise und national(istisch)er Euphorie auslöste, besonders deutlich zum Vorschein kommen. Die deutschen Intellektuellen attestierten sich selbst, die „Seele der Menschheit“ zu sein, wie der Nobelpreisträger Rudolf Eucken bei Kriegsbeginn schrieb (Eucken 1914, S. 23), einen Sendungsauftrag zu haben, im „sicheren Gefühl, das Gottesvolk zu sein“, wie der Soziologe Werner Sombart sich überzeugt gab (Sombart 1914, S. 143). Der Nationalökonom Johann Plenge sah im Ersten Weltkrieg deshalb eine christlich-geistige Weltmission der Deutschen: „Wir müssen diesen Kreuzzug im Dienste des Weltgeistes bis zu Ende fechten. Gott will es. Uns und der Welt zum Heile!“ (Plenge 1915, S. 200).

Obgleich die Franzosen ihren Nationalismus etwas schwächer zelebrierten und sich insgesamt weniger als Volk Gottes verstanden, sondern vielmehr als Nation der rationalen Moral und des Fortschritts, lauteten die Parolen nicht viel anders, wie man etwa bei Henri Bergson im selben Jahr (1915) lesen kann. Nach einer sehr kritischen Analyse des deutschen Staatsverständnisses und der Erinnerung seiner Mitbürger an Jeanne d’Arc und die glorreichen Taten der französischen Revolution schließt Bergson mit folgenden Worten: „Demain, dans une paix que nous aurons su faire définitive, nous reprendrons la marche en avant, toujours dans le même sens et toujours plus haut, toujours vers le juste et le vrai, toujours pour l’humanité aussi bien que pour la France“ (Bergson 1915, S. 29). Die Fortschrittsidee der politischen und moralischen Freiheit, deren Grundlage in der Französischen Revolution gesehen wurde, wurde auch von Émile Durkheim dem als anomal bezeichneten deutschen Idealismus, der den völkischen Nationalismus mit sich bringen würde, entgegengesetzt. „Cet idéalisme [Allemand, DT] a quelque chose d’anormal et de nocif qui en fait un danger pour l’humanité tout entière.“ (Durkheim 1915, S. 42) Aber auch Durkheim zweifelt nicht am Lauf der Geschichte und der Entwicklung seit dem Ende des 18. Jahrhunderts: „L’Allemagne ne peut remplir le destin qu’elle s’est assigné sans empêcher l’humanité de vivre librement, et la vie ne se laisse pas éternellement enchaîner. On peut bien, par une action mécanique, la contenir, la paralyser pour un temps; mais elle finit toujours par reprendre son cours, rejetant sur ses rives les obstacles qui s’opposaient à son libre mouvement“ (S. 47).

## 5. Das Ende der Geschichte der Pädagogik

Die Vermählung von Geschichte und moderner pädagogischer Psychologie, wie sie Compayré vorgeschwebt hatte, die in solcher Verbindung zu *der* Erziehungstheorie hätte führen sollen, wurde vor allem im Umfeld der Genfer *éducation nouvelle* von 1905 bis zur Mitte des Jahrhunderts praktiziert, wobei die Geschichte sowohl bei Claparède als



auch bei Bovet oder Ferrière wiederum dazu benutzt wurde, nur die eigenen Vorgänger zu nennen und zu loben, nicht zuletzt auch, um dem eigenen Anliegen mehr Gewicht zu verleihen (Tröhler 2005a). Die Geschichten der Pädagogik aber blieben in den Händen von Pädagogen, die für die Lehrerbildung schrieben – ohne Anspruch auf Erlösung, aber moralisch allemal sowie national eingeschränkt, und zwar so lange, bis sie in den 1960er-Jahren offensichtlich nicht mehr überzeugten, keinem Bedürfnis mehr entsprachen und deshalb preisgegeben wurden (Charbonnel 1988). Das ursprüngliche Vorbild der französischen pädagogischen Geschichtsschreibung, die deutsche Geschichte der Pädagogik, hat sich dagegen als wesentlich zählebiger erwiesen, vielleicht auch deswegen, weil sie ihren nationalen Fokus nie preisgab und die Lesenden im Laufe des 20. Jahrhunderts im Glauben ließ, dass nach 1800 Pädagogik im Wesentlichen durch deutsches Personal repräsentiert wird. Das wird exemplarisch in den beiden 1951 erschienenen „Geschichten der Pädagogik“ deutlich, die außerordentlich hohe Auflagenzahlen hatten. Fritz Blättners „Geschichte der Pädagogik“ erschien 1980 in 15. Auflage, und Albert Rebles „Geschichte der Pädagogik“ ist 2004 in der 21. Auflage noch immer erhältlich. Dass angesichts der Dominanz dieses historiographischen Paradigmas die „Geschichte der Pädagogik“ als Fach für Lehrer/-innenbildung seinen zentralen Stellenwert verloren hat, ist dabei nur zu gut verständlich.<sup>11</sup>

Dennoch gehört die Geschichte der Pädagogik – liest man die Kommentare zahlreicher internationaler Exponenten der Erziehungswissenschaft bzw. von Empirikern wie Helmut Fend oder Ewald Terhart oder notorisch unhistorischen *philosophers of education* wie Richard Smith oder Nicolas Burbulas – ins Curriculum der Lehrer/-innenbildung und damit auch in die universitäre Forschung. Allerdings, da sind sich die Exponenten einig, muss es eine Geschichte sein, die diesen Namen auch verdient, indem sie den wichtigsten Theorien der Geschichtswissenschaft Genüge tut.<sup>12</sup>

Linearen Geschichtskonstruktionen<sup>13</sup>, die von Wirkungen großer Helden und Werke ausgehen, ist ebenso skeptisch zu begegnen wie Geschichtsschreibungen, deren Personal sich – zumindest von einem bestimmten Zeitpunkt an – im Wesentlichen aus einer Nation zusammensetzt; dasselbe gilt für Klassiker-Ausgaben unterschiedlichster *couleur*. Im Unterschied zur Gründungszeit der „Geschichten der Pädagogik“ darf das Fach nicht mehr pädagogisch motiviert sein, sondern wissenschaftlich; d.h. Effekt soll über Erkenntnis und nicht über Vorbildkonstruktion erzielt werden. Bildungsgeschichte ist aber nicht einfach Fachhistorikerinnen und Fachhistorikern zu überlassen, sondern verlangt nach der kritischen Aneignung historiographischer Methoden, welche in den letz-

11 Inwiefern die neueren Geschichtsschreibungen zur Pädagogik bzw. Erziehung, die seit Blättner und Reble erschienen sind, sich entscheidend von diesem Paradigma unterscheiden, bleibt noch zu prüfen.

12 Siehe dazu die internationale Diskussion in der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 10 (2004) 2, die durch eine These von Herbert M. Kliebart (2004) ausgelöst wurde.

13 Fritz Blättner fügte 1968 der 13. Auflage seiner Geschichte der Pädagogik ein Schlusswort an, das mit folgendem Satz beginnt: „Am Ende eines langen Weges, der uns von Griechenland zum modernen Europa führt, nehmen wir nun den höchsten Standort ein, der uns möglich ist“ (Blättner 1968, S. 326).



ten Jahrzehnten entwickelt wurden und die mit dem Begriff der „historischen Semantik“ beschreibbar sind (vgl. Casale/Tröhler/Oelkers 2006). Damit ist kein uniformes Methodendiktat gemeint, sondern eine gewisse Übereinstimmung in der internationalen Diskussion in der Folge des so genannten *linguistic turn* bezeichnet, wonach Sprache nicht Welt abbildet, sondern sie konstruiert und die unterschiedlichen Weltkonstruktionen auf verschiedene Sprachen (*langues*) zurückgeführt werden können. Zu bestimmten Zeiten kann jeweils eine Sprache dominant sein, ein Phänomen, das in gewissen Ansätzen „Diskurs“ genannt wird.

Sprachen oder Diskurse können – bei all den Differenzen zwischen den Ansätzen, die diese Begriffe im Einzelnen repräsentieren – als ideologische Kontexte von Argumenten (*paroles*) bzw. Denken und Handeln gedeutet werden. Sprache bestimmt(e) aber nicht nur historische Argumente der Vergangenheit, sondern gerade auch die Geschichtsschreibungen späterer Zeiten. Historiographie und historisches Argument potenzierten dadurch die (nationalen) Ideologien, denen sie beide gleichermaßen entsprangen, wodurch diese ihrer Geschichtlichkeit enthoben wurden und normativen, d.h. scheinbar systematischen bzw. theoretischen Charakter erhielten, dessen Attraktivität so hoch war, dass er jahrzehntelang das öffentliche Reden über Erziehung und Bildung dominierte (Tröhler 2005b). Dieser Ent-Historisierung und Dogmatisierung kann nur durch eine *Internationalisierung* begegnet werden, die über den Anspruch „Vergleichender Pädagogik“ hinausgeht: Die empirisch-historische Rekonstruktion von diskursiven Dynamiken, die, wie am Beispiel der Geschichten der Pädagogik für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sichtbar wurde, aus einer Verschmelzung von Nationalismus und Religion bzw. Konfession genährt wurden und die diese Amalgamierung noch verstärkten. Diese Rekonstruktion der ideologischen *frameworks* von Argumenten und Historiographie, die Historisierung des vermeintlich Ewigen, gelingt nur durch Differenz, durch kontextualisierende Analyse von Spannungen und Machtverhältnissen zwischen unterschiedlichen Ideologien, Weltanschauungen, *langues* oder Diskursen und wird so zur *conditio sine qua non* einer Bildungsgeschichte, die historisch ist und die deswegen mehr sichtbar machen als belehren will.

## Literatur

- Becker, C.L. (2003): *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers* (1932). Second Edition. With a new Foreword by Johnson Kent Wright. New Haven&London: Yale Nota Bene.
- Bergson, H. (1915): *La Signification de la Guerre*. Paris: Bloud et Gay.
- Blättner, F. (<sup>13</sup>1968): *Geschichte der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Casale, R./Tröhler, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2006): *Historische Bildungsforschung und historische Semantik*. Göttingen: Wallstein (im Druck).
- Charbonnel, N. (1988): *Pour une critique de la raison éducative*. Bern: Lang.
- Charbonnel, N. (1999): *La pensée pédagogique de Gabriel Compayré: ou la longue marche (de l'éducation) vers le moderne*. In: Oelkers, J./Osterwalder, F. (Hrsg.): *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern: Lang, S. 248-264.

- Compayré, G. (1879): *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le Seizième Siècle*. Paris: Hachette.
- Compayré, G. (1883): *Histoire de la Pédagogie*. Paris: P. Delaplane.
- Dittes, F. (1871): *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: für dt. Volksschullehrer*. Leipzig: Klinkhardt.
- Dittes, F. (1879): *Histoire de l'Éducation et de l'Instruction*. Traduit de l'Allemand par Auguste Redolfi. Genève: Schira-Blanchard.
- Gautherin, J. (2002): *Une discipline pour la République: la science de l'éducation en France (1882-1914)*. Bern: Lang.
- Paroz, J. (1868): *Histoire universelle de la pédagogie*. Paris: C. Delagrave.
- Durkheim, É. (1915): „L'Allemagne au-dessus de tout“. *La mentalité allemande et la guerre*. Paris: Armand Colin.
- Issaurat, C. (1886): *La pédagogie. Son évolution et son histoire*. Paris: C. Reinwald.
- Kellner, L. (1872): *Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes mit verwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen*. Freiburg i.Br: Herder.
- Kliebard, H.M. (2004): *Wozu Gesichte der Pädagogik?* In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 10, S. 90-96.
- Gréard, O. (1877): *Rapport sur le concours ouvert dans la section de morale (Prix Bordin). Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle a nos jours*. In: *Séances et travaux de l'académie des sciences morales et politiques* 37, S. 345-388.
- Quick, R.H. (1874): *Essays on Educational Reformers (1868)*. Cincinnati: Robert Clarke & Co.
- Rousselot, P. (1891): *Pédagogie historique d'après les principaux pédagogues, philosophes et moralistes*. Paris: C. Delagrave.
- Schorn, A. (1873): *Geschichte der Pädagogik, in Vorbildern und Bildern*. Leipzig: Dürr.
- Sombart, W. (1915): *Händler und Helden. Patriotische Besinnungen*. München/Leipzig: Duncker und Humblot.
- Tröhler, D. (2005a): *Langue as Homeland: The Genevan Reception of Pragmatism*. In: Popkewitz, Th.S. (Hrsg.): *Dewey as an Indigenous Foreigner: Multiple Modernities, Pragmatism, The Modern Self and Education*. St. Martin's Press and Macmillian: Palgrave, S. 61-84.
- Tröhler, D. (2005b): *Geschichte und Sprache der Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 218-235.
- Vincent, P. (1885): *Histoire de la pédagogie*. Paris: F. Nathan.

**Abstract:** *This paper reconstructs the emergence and function of the genre 'history of education' by comparing France and Germany in the second half of the nineteenth century. This comparison shows how particularly textbooks in this genre were written specifically for teacher education for the moral instruction of teachers, moral having a political, e.g., national, connotation. This national historiographic model was first developed in Germany, and it depicted a linear progress of humanity (also) through education and fulfillment in the nation. It crossed the national border to France after 1871, whereupon the actors were replaced with exponents of France's own history of education and the Lutheran idea of progress was replaced with a rationalistic, respectively secularized Calvinistic, idea. At the end I discuss the conditions of entitlement of the genre 'history of education' upon the background of increasing internationalization of the academic discussion.*

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Daniel Tröhler, Pädagogische Hochschule Zürich, Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum, Kurvenstrasse 17, CH-8090 Zürich, E-Mail: daniel.troehler@phzh.ch.